
CAP A UNA GRAMÀTICA PER A L'ENSENYAMENT: DEFINICIÓ I CARACTERITZACIÓ

A GRAMMAR FOR TEACHING: CHARACTERISTICS AND OBJECTIVES

ANNA CAMPS
Universitat Autònoma de Barcelona
anna.camps@uab.cat

MARTA MILIAN
Universitat Autònoma de Barcelona
marta.milian@uab.cat

Resum: Aprendre llengua a l'escola implica també aprendre'n la gramàtica en el sentit de saber explícit i conscient, com a eina per a la reflexió sobre la llengua en ús, amb l'objectiu de fer-lo més conscient i adequat a les diferents situacions d'intercanvi discursiu, tant des de la perspectiva del parlant o escriptor emissor, com des de la posició d'interlocutor, lector o participant. L'article planteja el terme *gramàtica pedagògica* en referència a aquesta funció, sense deixar de banda altres aspectes que també ha d'abordar: com a referent de les normes socials en l'ús de la llengua, sense convertir-se en un seguit de normes fixes i imposades; com a marc de referència per a la construcció d'estructures sintàctiques que el sistema de la llengua permet; com a instrument impulsor de la selecció d'aquestes estructures en funció de l'orientació discursiva de l'enunciador; i com a instrument per abordar el progressiu coneixement i sistematització dels conceptes gramaticals. Els aspectes procedimentals i metodològics són imprescindibles per fer dels coneixements gramaticals una eina per a la reflexió en les situacions d'aprenentatge escolar.

Paraules clau: reflexió metalingüística, conceptes gramaticals, gramàtica pedagògica, ensenyament de la gramàtica, forma i ús.

Abstract: Learning language at school means learning grammar as a conscious and explicit knowledge about language, as a means to reflect on language use aiming at using language more consciously

and in accordance with the different situations of discursive interplay, either from the perspective of the agent (speaker or a writer) or from the perspective of the interlocutor (a reader or a conversation partner). This article deals with the term *pedagogical grammar* (PG) explicitly referring to this goal, but also considering other aspects that a PG should be addressing: as a framework of reference to the social norms concerning language use, rejecting the idea of becoming a bunch of fixed and imposed norms; as a framework of reference to build the syntactic structures that the language system allows; as a tool helping to select among these structures to match the user's discursive perspective; and as a means to progressively build and systematize reliable knowledge of grammatical concepts. In this respect, procedural and methodological aspects become unavoidable issues to conceive grammatical knowledge as a tool to think reflectively in learning situations at school.

Key words: metalinguistic reflection, grammatical concepts, pedagogical grammar, grammar teaching, form and use.



Actualment molts investigadors accepten que aprendre llengua a l'escola implica també aprendre'n la gramàtica en el sentit de saber explícit i conscient (Camps 2000a; Cuenca 2000; Evans & Green 2006; Myhill *et al.* 2011; Swain & Watanabe 2013; Zayas 2011). Aquest saber ha de ser eina per a la reflexió sobre la llengua en ús. Hi ha consens també de la necessitat d'una gramàtica que s'ajusti a aquesta necessitat de reflexió. A aquesta gramàtica se la denomina sovint *gramàtica pedagògica*. De tota manera, darrere d'aquesta denominació hi ha subjacents conceptes diversos i, sovint, poc definits, com ho són també els diferents significats del terme *gramàtica*. Un primer significat que s'associa al terme gramàtica pedagògica el fa coincidir amb una recopilació de continguts gramaticals que es consideren adequats als nivells d'ensenyament. Però sovint s'amplia el significat del terme incorporant-hi aspectes procedimentals i metodològics que són imprescindibles per fer dels coneixements gramaticals una eina per a la reflexió.¹ Partim de la base que un model de gramàtica pedagògica, com qualsevol model científic, no és immanent a la realitat, sinó que és un artefacte cultural per a la mediació semiòtica entre els humans i la realitat i, per tant, el resultat d'un procés històric de configuració (French 2010; Lantolf & Poehner 2011). En el camp de la didàctica de la llengua, s'ha parlat de la reconfiguració (Vargas 2004) que representa l'elaboració d'un model peda-

1. Per a diferents significats de *gramàtica pedagògica* es pot consultar Cuenca (1992), Larsen-Freeman (2003) i De Knop & De Ryckert (2008).

gògic en relació amb les aportacions de les ciències lingüístiques que hi tenen relació. En aquest article descrivim, en primer lloc, què entenem per *gramàtica de referència* com a element determinant que ha incidit i incideix en l'elaboració dels continguts objecte d'ensenyament a l'escola. En segon lloc, volem fer explícit què entenem per *gramàtica pedagògica*, és a dir, quines són les característiques que hauria de tenir per ser eina per al desenvolupament del coneixement i de la reflexió sobre la llengua.

1. UNA GRAMÀTICA DE REFERÈNCIA: NORMATIVA, DESCRIPTIVA I CONTRASTIVA

Una *gramàtica de referència* és la recopilació de continguts gramaticals sistematitzats que han de servir de manual de consulta en l'estudi de la llengua (gramàtica del català, del castellà, etc.). El primer pas per a qualsevol llengua és disposar d'una gramàtica de l'usuari, és a dir, disponible per a qualsevol ciutadà no necessàriament especialitzat. No serà, per tant, la que s'elabora en el marc d'una sola teoria científica (gramàtica estructural, generativa, etc.), tot i que les teories lingüístiques han de contribuir, per descomptat, a la seva elaboració.² La gramàtica de referència pot tenir versions adaptades als diferents nivells de l'ensenyament per facilitar-ne la consulta en el procés d'aprenentatge escolar conservant els aspectes sistemàtics dels diferents nivells d'articulació de la llengua: pragmàtic, textual, sintàctic, morfològic i fonològic.³

Les funcions principals d'aquesta gramàtica són tres. La primera és la *normativa*. La gramàtica de referència ha de proporcionar el coneixement d'allò que socialment s'ha elaborat com a model preceptiu en l'ús escrit i oral formal de la llengua. Moltes llengües han explicitat aquest model i tenen institucions que el vetllen i l'adapten als canvis que qualsevol llengua experimenta (Institut d'Estudis Catalans (IEC), Real Academia de la Lengua Española (RAE) o Acadèmia Valenciana de la Llengua). D'altres el comparteixen socialment sense necessitat d'institucions específiques, la qual cosa no vol dir que la norma culta no s'imposi de manera coercitiva en els usos públics de la llengua.

2. Una de les primeres decisions, per exemple, fa referència a la terminologia que s'adopti i que no podrà ser, en cap cas, la pròpia d'un únic model científic. Caldrà adoptar els termes més comuns que subsisteixen i evitar els que són exclusius d'una sola teoria gramatical.

3. Alguns exemples de gramàtiques de referència són la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009-2011), elaborada per la RAE; la *Gramàtica de la llengua catalana* (2016) de l'IEC, i una versió d'aquesta gramàtica per a l'àmbit escolar, en curs d'elaboració; la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (1999), per a l'àmbit escolar francòfon del Canadà; o la *Gramàtica pràctica del català* (2011), per a aprenents de català com a segona llengua.

La segona funció és la *descriptiva*. No és suficient que una gramàtica ofereixi els usos normatius propis de la llengua formal. Una llengua és variació. No hi ha una única solució per resoldre una situació comunicativa determinada. La gramàtica de referència ha d'obrir-se a la pluralitat de la gramàtica d'ús i oferir als parlants una visió d'aquesta diversitat, que obeeix a varietats geogràfiques i també a varietats d'ús social. Elaborar una gramàtica descriptiva d'una llengua implica abordar alguns reptes, el primer dels quals és fixar un moment determinat en l'evolució inherent al dinamisme de la mateixa llengua.⁴ Un altre repte és establir criteris per mantenir una visió compartida i no exclouent del funcionament del sistema a través de les varietats descrites; en aquest sentit, la *Gramàtica de la llengua catalana* (2016) de l'IEC assenyala la pressió de les forces centrífugues —diacròniques i sincròniques— i de les forces centrípetes, que treballen en la direcció de construir una forma comuna i unitària de la llengua. Un darrer repte fa referència al grau de prescripció de les formes descrites, que determina l'admissió o exclusió de determinats usos, ja apuntat més amunt.

La tercera funció és la *contrastiva*. En el context educatiu, les situacions de llengües en contacte, la necessitat d'aprenentatge de llengües addicionals i la presència d'alumnes nouvinguts de procedències molt diverses fan necessari un marc de referència que contempli aspectes de contrast entre les llengües, així com entre varietats d'una mateixa llengua. Camps *et al* (2005: 73), seguint Pennington (2002), assenyalen que l'objectiu d'una gramàtica per a l'ensenyament és «portar l'atenció dels aprenents als contrastos i diferències de criteri entre la llengua objecte d'aprenentatge i altres llengües». Cal matisar aquest objectiu general, en el sentit de dirigir l'atenció a les possibilitats d'observació de les diferències i semblances entre la pròpia llengua o varietat i les noves llengües que s'aprenen o les llengües amb què es conviu, per establir ponts de reflexió que puguin reforçar el coneixement i la sensibilitat sobre el funcionament lingüístic. En aquest sentit, seguint Camps *et al* (2005: 74), «es planteja el contrast no com a comparació entre accidents lingüístics desconnectats, sinó arrelat a un nivell sistèmic més profund... es posa èmfasi en el principi de contrast tant entre les estructures i propietats lèxiques interlingüístiques com entre les intralingüístiques».

4. Les llengües del voltant nostre poden servir d'exemple d'adaptació als temps contemporanis amb canvis en el vocabulari, per exemple, o en l'ortografia; és a dir, s'incorporen nous termes i se'n consideren d'altres com a pertanyents a una època anterior i, per tant, en desús, o es canvien algunes normes ortogràfiques per adequar-les als usos contemporanis i per simplificar-ne l'adquisició.

2. ELS FONAMENTS D'UNA GRAMÀTICA PER A L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DE LA LLENGUA

Una gramàtica per a l'ensenyament o gramàtica pedagògica ha de ser instrument d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua. Ha d'oferir al professorat els continguts i els procediments que s'adeqüen a la funció que té, és a dir, fer accessibles aquests coneixements als aprenents amb l'objectiu que desenvolupin les seves capacitats verbals, és a dir una gramàtica que ofereixi al professorat i als alumnes eines per a l'activitat metalingüística. Entenem com a *activitat metalingüística* l'activitat que pren com a referent la mateixa llengua. L'observació de la llengua i l'anàlisi reflexiva del seu funcionament ajuden a la construcció sistemàtica de coneixement sobre la llengua. Les caracteritzacions d'una gramàtica pedagògica han estat abundants en les propostes d'ensenyament de llengües estrangeres (Odlin 1994); i també de llengües primeres i segones (Besse & Porquier 1984; Castañeda & Alonso 2009; Cuenca 1992; Pennington 2002; Robinson & Ellis 2008; Titone 1976; Tyler 2012; Zayas 2000). Del conjunt de les reflexions plantejades pels diversos autors, se'n poden desprendre cinc aspectes generals que haurien de caracteritzar una gramàtica pedagògica i que exposem en la resta de l'article: 1) abordar l'estudi de la llengua des de diferents punts de vista, 2) oferir eines per fer possible el progressiu coneixement de la gramàtica, 3) facilitar el coneixement sistemàtic de la llengua, 4) facilitar la relació entre els coneixements i l'ús de la llengua i 5) proporcionar criteris per a la seqüenciació.

2.1 ABORDAR L'ESTUDI DE LES FORMES LINGÜÍSTICODISCURSIVES DES DELS PUNTS DE VISTA PRAGMÀTIC, SEMÀNTIC I FORMAL

Diversos autors han posat en relleu la diferència d'objectius —i, per tant, de plantejaments, de metodologies— entre els estudis sobre la llengua com a sistema independent i l'ensenyament de la llengua; i també han valorat les aportacions dels diferents corrents de la lingüística a l'ensenyament al llarg del segle xx (Camps & Ferrer 2000; Camps *et al.* 2005; Cuenca 1992,⁵ entre altres) per mostrar com la diversificació dels estudis lingüístics no ofereix un model de referència coherent ni únic,

5. Cuenca (1992:7) diu a la introducció: «Hi ha una distància tan gran, i tan injusta, entre la lingüística i l'ensenyament!». Al capítol I del mateix llibre, «Lingüística i ensenyament de llengües», es descriu la relació entre aquests dos àmbits al llarg de gran part del segle xx.

sinó una dispersió de punts de vista que plantegen la necessitat de repensar la funció i els continguts de l'ensenyament gramatical a l'escolaritat obligatòria.

La fossilització o estatisme de l'ensenyament gramatical també ha estat assenyalat per diversos autors en diversos contextos i tradicions d'ensenyament diferents (Escandell & Leonetti 2011; Larsen-Freeman 2006; Maingueneau 2001; Van Raemdonck 2012). En concret, tots ells defensen la necessitat d'una nova manera d'entendre la llengua i la facultat d'usar-la incorporant perspectives sorgides tant de la lingüística de l'ús com de la psicologia del llenguatge i la psicolingüística (Bernárdez 2008, 2011).

La consideració de la dimensió discursiva i interpersonal en la descripció del funcionament lingüístic ha constituït un primer pas per allunyar-se d'una visió de la llengua fruit de la formalització abstracta pròpia de la lingüística científica nascuda amb l'estructuralisme de Saussure i Bloomfield, i amb el generativisme de Chomsky. Les *lingüístiques de l'ús* (Castellà 1992), corresponents al paradigma funcional, que podem situar a la segona meitat del segle xx, amplien l'objecte d'anàlisi i s'orienten a l'observació dels mecanismes de la llengua efectivament usada, establint ponts entre els elements lingüístics, el(s) parlant(s) i el(s) context(os) que permeten l'actuació dels individus i els grups en el marc social. La concepció del llenguatge com una facultat individual deixa pas a la seva consideració com a activitat col·lectiva, arrelada en una comunitat de parlants culturalment i històricament constituïda (Bernárdez 2008; Bronckart 1996).

Portine (1999: 200) parla de tres objectius de la gramàtica pedagògica, que anomena «funcions»: la funció normativa com a exponent de les normes socials relatives a l'ús de la llengua, la funció discursiva o de motor d'estratègies discursives, i la funció estructuradora o de regulació d'estructures, entesa aquesta última com a treball de conceptualització.⁶ La funció discursiva proposa oferir als alumnes un repertori de possibilitats discursives en l'ús lingüístic, i fer-los coneixedors i usuaris de les normes d'ús acceptades socialment i regulades alhora en funció dels diferents subgrups de la comunitat lingüística i de les diferents situacions d'ús.⁷

En aquesta perspectiva de l'ús lingüístic, les dimensions semàntica i pragmàtica de la llengua adquireixen preponderància sobre la dimensió formal, en el sentit que els elements lingüístics no només s'organitzen en funció de la seva categorització i de les relacions formals que estableixen entre ells, sinó en funció de les diferents condicions discursives de la informació a què ens referim, d'una banda, i a les intencions que tenim

6. Vegeu l'apartat 2.3, «Facilitar el coneixement sistemàtic dels conceptes gramaticals».

7. Cal diferenciar entre situacions d'ús oral i d'ús escrit, o entre usos formals de la llengua i usos col·loquials, entre usos propis de grups professionals determinats i usos estàndard, etc.

respecte dels nostres interlocutors, de l'altra (Castañeda & Alonso 2009: 1). Si diem, per exemple, *Tinc ganes de menjar pa amb xocolata*, podem imaginar aquest enunciat produït per un parlant a l'hora de berenar, adreçant-se a l'àvia o a la mare amb la intenció d'obtenir el berenar desitjat en un acte il·locutiü indirecte que implica una petició —petició que es pot formular de moltes altres maneres, segurament en funció de la relació entre parlant i interlocutor, i també en funció del lloc i el moment en què s'enuncia. Si diem, en canvi, *Tinc ganes de menjar-me el dia*, se'ns fa gairebé impossible imaginar una petició indirecta i fins i tot d'imaginar un context d'ús adequat per a aquest enunciat, i també se'ns fa estranya aquesta combinació semàntica de *menjar-se*, que requereix alguna cosa «menjable», i *dia*, com a objecte de l'acció de menjar. I, no obstant això, és un enunciat real, que podem sentir en un spot publicitari recent, en què l'objecte de la publicitat és la motivació —les ganes— que transmet un programa de ràdio determinat, amb la intenció de guanyar oients. *Menjar-se el dia* capgira les relacions de subcategorització semàntica entre els dos elements i crida l'atenció de l'oient envers qui ho diu i per què ho diu i en quin context ho diu. Però som capaços d'acceptar l'enunciat perquè, com a receptors, situem l'enunciat en un context que podem interpretar de manera adequada a partir d'indicis de molts altres ordres, més enllà de l'aspecte lingüístic formal. La nostra representació semàntica de l'enunciat es combina amb les característiques pragmàtiques de la situació discursiva plantejada, i es reforça, probablement, amb altres enunciats similars de caràcter metafòric —*menjar-se el món*, *menjar-se l'oponent*, *el contrari*, etc. L'enunciat dona compte tant de la capacitat del parlant per actuar sobre el sistema lingüístic i adaptar-lo a la seva intenció com de la capacitat dels oients per interpretar-lo adequadament.

Els alumnes, sobretot en els primers anys d'escolarització a primària, ancoren els seus coneixements previs sobre la llengua en el coneixement que els proporciona l'ús, és a dir, en les condicions pragmàtiques que han marcat la seva condició de parlants competents de la llengua (vegeu l'article de Casas, Durán & Fontich en aquest monogràfic). L'exemple següent (Casas 2012) mostra clarament l'ancoratge en la pròpia experiència. En un intercanvi obert entre dos alumnes de tercer de primària i la investigadora, parlen sobre el moment temporal en què es pot fixar un enunciat determinat amb l'objectiu de reflexionar sobre el valor habitual del temps present:

Investigadora: A veure, continuem amb més frases. Mireu què diu aquí: «Sempre menjo xocolata». Quan passa això?

Alumne 1: Sempre.

Alumne 2: Cada dia.

(...)

Investigadora: I «sempre menjo xocolata» què vol dir? Quan menja xocolata?

Alumna 3: Per berenar, per esmorzar, normalment, perquè mengem dolços... I de postres.

La resposta de l'alumna 3 assenyala clarament la seva intuïció lingüística com a parlant basada en les situacions pragmàtiques en què l'acció de menjar xocolata és normal per a ella i el seu entorn: estableix un lligam clar entre «sempre menjo xocolata» com una acció global, sense analitzar cada mot per separat, i els contextos/moments en què aquesta acció es produeix.

2.2 OFERIR EINES PER ABORDAR EL PROGRESSIU CONEIXEMENT DE LA GRAMÀTICA

Una teoria científica no consisteix només en un sistema de conceptes, sinó que es requereixen una sèrie de procediments (de metodologia) que permetin als estudiosos manipular l'objecte per a observar-lo, establir contrastos, etc.; en definitiva, per argumentar i donar suport a les seves hipòtesis i determinar les categories d'anàlisi. De la mateixa manera, una gramàtica pedagògica no pot ser només un conjunt de conceptes adequats al nivell d'aprenentatge dels alumnes, ordenats i sistematitzats, sinó que hauria d'oferir també procediments per arribar al coneixement gramatical. Els procediments, les operacions, els esquemes, els diagrames, els sistemes d'argumentació, etc. són, en el cas de l'aprenentatge, instruments mediadors entre els conceptes que s'han d'aprendre i els conceptes que els alumnes construeixen. En aquest procés, el docent actua també com a mediador, que ajuda l'alumne a utilitzar-los per construir el coneixement.

Molts dels procediments que sovint s'utilitzen en l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica provenen justament dels marcs teorico-científics que són referents per a l'ensenyament.⁸ D'altres cal pensar-los tenint en compte la funció que han de tenir en el procés d'aprenentatge en què cal oferir als alumnes eines que els ajudin a raonar i a argumentar gramaticalment. Des de fa anys, algunes propostes d'ensenyament de la gramàtica hi han fet referència (Camps 1986; Fernández 1985). El treball gramatical que s'hi proposa es basa en el descobriment del funcionament de la llengua mitjançant accions que es duen a terme sobre els enunciats o sobre els textos, utilitzant operacions diverses: *comparar, relacionar, incloure, reconèixer, classificar, compondre* textos o frases, *segmentar, recompondre, canviar d'ordre, suprimir, completar, ampliar, substituir*,

8. Consulteu Hernanz (1997) per ampliar la relació entre els procediments d'anàlisi escolar i les operacions sobre les dades lingüístiques en la formulació de models científics del funcionament de la llengua.

etc. Aquestes operacions permeten als alumnes observar quins canvis de significat o de situació potencial d'ús es produeixen en canviar algunes de les formes o, al revés, quines formes són necessàries per produir determinats significats en contextos diversos. A continuació, exemplifiquem sis d'aquestes operacions:

a) *Comparar* elements semblants o que difereixen per la forma, pel significat, o pel context en què poden aparèixer. Per exemple, Durán (2013) per aproximar els alumnes a l'ús del subjuntiu, els demana que expliquin la diferència entre enunciats com els següents:⁹

- (1) *Busco un alumne que sap italià.*
Busco un alumne que sàpiga italià.

Els alumnes perceben la diferència de significat i l'hauran de relacionar amb el canvi en la forma del verb. A partir de les reflexions sobre el contrast, els alumnes poden avançar en la conceptualització dels diferents modes verbals, en aquest cas en la diferència entre indicatiu i subjuntiu (vegeu l'article de Casas, Durán & Fontich en aquest monogràfic).

b) *Incloure o inserir frases.* Aquest procediment és tradicional en l'ensenyament de la gramàtica relacionada amb l'ús. El trobem en les propostes de Galí (1931), en les de Camps (1986) i també ha servit de base a una línia de treball que en el món anglosaxó s'ha denominat «sentence combining». La recerca ha fet palesa la utilitat d'aquest procediment per a la millora de la capacitat d'escriure (Connors 2000; Hunt 1983). Pot servir per iniciar reflexions gramaticals, per exemple, sobre la pronominalització i l'elisió d'elements (exemple 2) o sobre les oracions adjectives (exemple 3):

(2)

En Martí va treure les eines de l'armari.	<i>En Martí va treure les eines de l'armari i les va tenir una estona a la mà.</i>
En Martí va tenir una estona les eines a la mà.	

(3)

En Joan és el més petit de la colla.	<i>En Joan, que és el més petit de la colla, toca la guitarra elèctrica.</i>
En Joan toca la guitarra elèctrica.	

9. Els exemples són traduïts de l'original en castellà.

c) *Afegir o suprimir elements*. Algunes recerques (Fisher 1996) mostren la dificultat dels alumnes a ampliar el concepte d'adjectiu més enllà de la seva funció de qualificació, oblidant que té com a funció també delimitar l'abast d'aplicació del substantiu. Un exercici com el d'afegir adjectius o complements del nom ajuda a reflexionar sobre les diferents funcions dels adjectius. Per exemple, el significat de les parelles de frases següents canvia substancialment:¹⁰

- (4) *Els cotxes van molt bé per circular per la ciutat.*
Els cotxes petits van molt bé per circular per la ciutat.
- (5) *Portam un gerro.*
Portam un gerro gros.

Podríem seguir un procediment contrari a la inserció. Per exemple suprimir elements d'un enunciat fins que ja no en puguem suprimir cap més sense que l'enunciat no tingui sentit:

- (6) *Aquest matí els meus amics de Badalona han anat al parc zoològic amb els seus pares.*
Aquest matí els meus amics han anat al parc zoològic.
Els meus amics han anat al parc zoològic.
Els meus amics han anat al parc.

A través d'un exercici com aquest es pot constatar que el complement verbal és imprescindible, que no el podem suprimir sense que la frase sigui agramatical.

d) *Substituir elements: la commutació*. Les substitucions en l'eix paradigmàtic tenen un fonament ben establert en els procediments propis de la gramàtica estructural. Observar els canvis de significat que produeixen aquestes substitucions és una font de reflexió important per veure, per exemple, la importància dels mots dits gramaticals, que aparentment no aporten significat. És el cas de la diferència entre l'ús de l'article determinat i l'indeterminat, que sovint no mereix gaire explicació a l'escola, especialment en els nivells bàsics de l'ensenyament. Només quan s'aborda l'ensenyament de la gramàtica del text en nivells una mica avançats es fa observar que quan s'introdueix un element nou en la narració (*En aquella casa hi havia **un** home...*), a diferència de quan l'element és conegut o pertany a un entorn que el conté habitualment (*En arribar al restaurant vam cridar **el** cambrer...*). Però la diferència també té relació amb la pressuposició de l'abast del nom. No és el mateix dir *Posa't les sabates d'estiu* que *Posa't unes sabates d'estiu*.

10. Exemples basats en Camps (1986).

e) *Canviar d'ordre: la permutació.* Canviar de lloc alguns elements en l'eix sintagmàtic pot ajudar a descobrir els lligams de dependència sintàctica i semàntica entre els components d'un grup o unitat i la jerarquia que s'estableix entre aquests components, i alhora marcar els límits de les seves possibilitats de col·locació:

- (7) *No demaneu que dimiteixi!*
Demaneu que no dimiteixi!

f) *Fer oracions o grups a partir de llistes* pot donar peu a reflexionar sobre la subcategorització dels elements i eixamplar-ne les possibilitats de combinació. Per exemple, es poden explorar les combinacions possibles entre nom i adjectiu o entre verb i complement a partir de llistes com les següents:

Nom	Adjectiu	Verb	Complement
<i>la rosa</i>	<i>llest</i>	<i>trencar</i>	<i>paper</i>
<i>l'arbre</i>	<i>madur</i>	<i>estripar</i>	<i>got</i>
<i>el gat</i>	<i>petita</i>	<i>esquinçar</i>	<i>vidre</i>
<i>el tomàquet</i>	<i>frondós</i>	<i>rebregar</i>	<i>roba</i>
<i>el noi</i>	<i>pigat</i>		<i>fusta</i>
<i>el nas</i>	<i>eixerit</i>		

En resum, no podem exemplificar totes les operacions possibles i les aplicacions que poden tenir, ja que l'extensió de l'article no ho permet. El que creiem imprescindible de destacar és que aquest tipus d'activitats no són una finalitat en ella mateixa, sinó que estan al servei del raonament gramatical i que, repetim, obliguen a posar en relació forma, significat i context.

També poden ser instruments d'aprenentatge els esquemes, alguns dels quals provenen dels que s'han utilitzat en els entorns científics, com ara els tan divulgats arbres sintàctics. Ara bé, la utilització d'aquest tipus d'esquemes no pot ser la finalitat de l'exercici gramatical i només tindrà sentit per a l'aprenentatge si és una ajuda per entendre les relacions entre els elements de les oracions, com fa Zayas (2001), que proposa utilitzar-los per visualitzar l'estructura de les oracions amb verbs monovalents, bivalents o trivalents, com els denomina l'autor. D'altres esquemes poden utilitzar-se per analitzar el mateix fenomen sintàctic, com el que proposa Fontich (2006) perquè els alumnes classifiquin els verbs segons els complements que exigeixen. El procés de classificació porta els alumnes a observar que hi ha verbs, com per exemple *escriure*, que canvien de significat segons que portin o no complements (*En Joan escriu; en Joan escriu un diari; en Joan escriu a la Maria*).

La finalitat dels instruments proposats és propiciar la reflexió sobre la llengua tot facilitant procediments argumentatius. Saber gramàtica, com saber ciències o qualsevol altra matèria (Lemke 1997), no és saber etiquetar i classificar, sinó que és sobretot saber parlar de la llengua de forma pertinent, adequada i compartida. Per això és imprescindible que els alumnes siguin capaços de «parlar per fer gramàtica» (Fontich 2006; Milian 2005), per la qual cosa cal que se'ls ofereixin eines procedimentals per fer-ho.

2.3 FACILITAR EL CONEIXEMENT SISTEMÀTIC DELS CONCEPTES GRAMATICALS

Segons afirma Vigotski (1978), els conceptes científics es distingeixen dels conceptes espontanis que els humans elaborem sobre el món per llur sistematicitat. Aquesta característica els fa funcionals i operatius per observar i analitzar la realitat, és a dir, esdevenen significatius (Coll 1988) en el doble sentit: en relació amb el conjunt de conceptes que constitueixen el sistema i en relació amb la realitat a la qual remeten.

Aquesta necessitat de sistematització i de doble significativitat dels conceptes gramaticals planteja problemes a la programació de l'ensenyament de la gramàtica quan s'ha de relacionar amb l'ús de la llengua, finalitat que es proposa a l'escola. Els camins intentats han presentat dificultats de tipus diferent. L'ensenyament orientat prioritàriament al coneixement del sistema no ajuda els alumnes a utilitzar-lo com a eina per a l'ús verbal, ni oral ni escrit (Fontich & Camps 2014). L'enfocament que fa dependre l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, o bé dels problemes que apareixen en les produccions dels aprenents o bé de les ocurrències més o menys freqüents d'un determinat fenomen en els textos, dificulta la construcció de relacions sistemàtiques entre conceptes. L'organització de molts dels llibres escolars consistent en l'aparició descontextualitzada i atomitzada de continguts gramaticals (Ribas 2010) presenta el doble problema: falta de sistematicitat conceptual i dificultat de relació amb els usos de la llengua.

Si el punt de partida per a l'aprenentatge de la gramàtica és l'ús oral o escrit, tant en comprensió com en expressió, caldrà mostrar com funcionen les formes lingüísticodiscursives en la llengua que és viva en la interacció. Per això es fa imprescindible la reflexió compartida sobre la llengua en ús, és a dir, dur a terme una activitat metalingüística. D'aquesta manera s'acostuma els alumnes a prendre la llengua com a objecte d'observació (amb operacions com les apuntades a l'apartat anterior). Tornar sobre la llengua, observar-la, contrastar possibilitats i aprofundir en les característiques dels elements que la componen contribueix a construir, en definitiva, coneixement sobre la llengua i el seu ús. En aquest procés, cal aprendre a mirar allò que és signi-

ficatiu, quins són els trets de les formes lingüístiques que ens permeten adscriure-les a una categoria o a una altra i donar-los el nom científic que els correspon. Perquè els conceptes són abstraccions; i el procés d'abstracció per arribar al coneixement de conceptes científics requereix ensenyament.¹¹

Així, doncs, el procés de conceptualització requereix un esforç cognitiu costós, lligat a un procés d'abstracció i de generalització que permeti establir correspondència entre la noció i els elements que la representen o exemplifiquen.¹² Sovint en la gramàtica escolar aprendre un concepte ha quedat reduït a aprendre una denominació, una definició de memòria, o un procediment simple per assenyalar quin element de l'exercici correspon al concepte en qüestió.¹³ Reduir la dificultat d'aquest procés i acompanyar l'aprenent en la construcció de coneixement en el context escolar exigeix la mediació de l'ensenyant.

El procés d'aprenentatge de conceptes gramaticals ha de partir de l'observació del comportament de les formes verbals en enunciats o discursos (corpus elaborats prèviament pels mateixos alumnes o pel professor, textos dels alumnes o de textos llegits a classe, etc.; o també de corpus de frases elaborats explícitament per enfocar una qüestió gramatical determinada, etc.). *L'observació* comporta la percepció de característiques i la comparació, que permet detectar semblances i diferències (per exemple entre verbs i noms que indiquen o es refereixen a moviment: *sortir / sortida, moure / moviment, avançar / avanç...*).

Aquest primer pas porta a un primer nivell d'abstracció al qual s'ha arribat per la *identificació* de les característiques de l'objecte i la verificació en altres elements suposadament pertanyents a la mateixa categoria. Les successives verificacions portaran a la *generalització* de les conclusions, tenint en compte que en aquest procés els alumnes constataran que la pertinença a una categoria no és qüestió de tot o res, sinó que es dona una gradació: uns elements tenen totes les característiques pròpies de la categoria, són els elements prototípics; altres en canvi només compartiran algunes de les característiques i estaran més o menys allunyats del prototip. L'últim pas consistirà en la *sistematització*, és a dir, a integrar la categoria construïda en un sistema de relacions que li doni sentit.¹⁴

11. El guiatge dels alumnes en el procés d'abstracció està descrit amb detall a Barth (2004).

12. A l'apartat següent es desenvolupen alguns criteris que poden facilitar el procés de conceptualització.

13. Diverses recerques portades a terme pel grup Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL, Universitat Autònoma de Barcelona) mostren clarament aquest comportament dels aprenents (per exemple, Camps 2000b; Milian & Camps 2006).

14. A l'apartat 2.5 es detallen els passos concrets per dur a terme aquest procés.

2.4 FACILITAR L'ENLLAÇ ENTRE ELS CONEIXEMENTS SISTEMÀTICS I L'ÚS DE LA LLENGUA

El gir que les lingüístiques de l'ús han promogut en l'ensenyament de la llengua en els últims trenta anys ha relegat l'ensenyament de la gramàtica a un segon pla, gairebé auxiliar i fins i tot residual,¹⁵ i l'ha convertit en un coneixement inert, estàtic i repetitiu, que genera sovint en els alumnes —i també en alguns ensenyants— la idea que aprendre gramàtica, i, per extensió, llengua, és conformar-se a la uniformitat dels paràmetres marcats per la descripció del funcionament del sistema lingüístic, i també a la prescripció de les regles de la gramàtica normativa (Larsen-Freeman 2006).¹⁶

La relació entre el que els parlants saben de la pròpia llengua, implícitament o explícita, i la llengua subjecta a les normes del grup pot contribuir a aclarir les relacions entre coneixements sistemàtics i ús. Partim de la idea que el que hem anomenat «coneixements sistemàtics» constitueix un cos de continguts organitzats que donen compte del funcionament de la llengua usada per una comunitat determinada de parlants, descrits per les gramàtiques de referència, i que alhora es manifesten en els textos o discursos presents en l'ús. L'accés a aquest cos de coneixements per part dels parlants s'efectua a partir de l'exposició i participació a les situacions d'ús: els parlants reben les estructures lingüístiques a què estan exposats i les incorporen al seu ús lingüísticodiscursiu. Les formes interioritzades s'organitzen en funció de diferents paràmetres —fònics, semàntics— i constitueixen el seu coneixement de la llengua com a parlants.

Conciliar aquest coneixement de la llengua —que cada individu elabora i reelabora constantment a partir de la participació en l'activitat discursiva—, amb la llengua efectivament usada i sancionada per la gramàtica de referència —la gramàtica de l'ús— exigeix l'activitat reflexiva dels parlants. Es tracta de fer els parlants conscients de la seva responsabilitat com a productors i receptors de llengua/discurs, de posar-los a una distància reflexiva de l'objecte llengua per poder apropiarse del

15. Al costat d'aquest aïllament de la gramàtica, visible fins i tot en els manuals de llengua usats en els contextos escolars del país (Ribas 2010), s'ha produït un altre fenomen lligat a l'adopció de la gramàtica del discurs en el marc educatiu: l'extensió dels procediments, categories i operacions gramaticals formals propis de l'anàlisi de l'oració a la nova unitat, el text. El resultat, però, continua oferint a la gramàtica un paper secundari i poc consistent (Ferrer & Rodríguez 2010).

16. La descripció del sistema lingüístic a què s'al·ludeix és el resultat de les teories de referència que s'han adoptat en cada moment, a remolc, bàsicament, de la influència dels estudis lingüístics preponderants (vegeu cap. 3 a Camps *et al.* 2005).

sistema que la regeix. Cal responsabilitzar els usuaris del que volen expressar i fer-los conscients que disposen de diferents recursos per aconseguir-ho. Cal desenvolupar en els aprenents una activitat metalingüística explícita. Aquest és el camí que ha de promoure la gramàtica pedagògica: «Facilitar als parlants/aprenents la reapropiació de la seva llengua, del seu dret a la paraula/discurs, *via* la reapropiació del discurs fet sobre la llengua»¹⁷ (Van Raemdonck 2012: 87).

Larsen-Freeman (2003) proposa el terme *grammaring*¹⁸ per referir-se a l'activitat d'aprendre a usar les estructures gramaticals, en contraposició a l'activitat d'assimilar el coneixement de regles. L'habilitat d'usar aquestes estructures implica raonar sobre les formes de la llengua, entendre els motius d'ordre semàntic i pragmàtic que fan que el discurs s'estructuri d'una determinada manera i no d'una altra. Insisteix, alhora, en el fet que l'habilitat de *grammaring* es manifesta amb més força quan els aprenents s'impliquen en pràctiques discursives significatives. En aquest sentit, Myhill (2011) parla del concepte de *design* referit a la tria de possibilitats que s'ofereixen a l'escriptor¹⁹ a l'hora d'elaborar el seu discurs. Segueix la línia exposada primer per Halliday (1978), amb el concepte de *meaning potential* com a conjunt de possibilitats lèxiques i gramaticals que la llengua ofereix al parlant. Myhill insisteix que aquest procés de decisió en la producció de textos escrits implica una tria que pot ser implícita, marcada per experiències prèvies, però també implica una tria explícita, conscient i deliberada. Aquesta tria conscient requereix tant la competència lingüística com la competència metalingüística.²⁰

17. Ducard (2001), en el mateix sentit, diu: «Convindria, en situació escolar, portar els alumnes a interrogar, amb termes simples i adaptats, el que es diu realment, a preguntar-se com es podria dir d'una altra manera i per què s'ha dit així, amb quins efectes, anant de la simple reformulació al comentari passant per la paràfrasi explicativa i l'anàlisi gramatical» (p. 31).

18. Altres autors es refereixen al procés dinàmic inherent a l'ús de la llengua amb termes assimilats a la terminologia del verb. Bastardas (2013), per exemple, utilitza el terme *llenguar*; Swain & Watanabe (2013) utilitzen *linguaging* amb el sentit d'activitat metalingüística en l'ús de la llengua segona.

19. La recerca de Myhill (2011) fa referència al paper de la gramàtica en el procés d'escriptura d'estudiants de secundària.

20. Remetem aquí als nombrosos treballs del grup GREAL on es constata la capacitat de reflexió dels infants i adolescents si se'ls ofereixen les condicions de pensar i parlar sobre objectes verbals i se'ls confronta amb «problemes» gramaticals. Destaquem els treballs de Camps, Ribas, Milian & Guasch (1997), Camps, Guasch, Milian & Ribas (2001), Camps *et al.* (2001), i més recentment els de Fontich (2006 i 2014), Durán (2013), Rodríguez (2011) i Casas (2012).

2.5 FACILITAR CRITERIS PER A LA SEQÜENCIACIÓ AL LLARG DE L'ENSENYAMENT PRIMARI I SECUNDARI

Sovint s'ha destacat que una diferència fonamental entre un model científic i un model pedagògic de la gramàtica és que en el primer cas els conceptes i les interrelacions entre ells en un sistema es presenten sincrònicament; en canvi, a l'ensenyament, les nocions gramaticals han de ser sotmeses a un procés de transposició didàctica (Chevallard 1985; Bronckart & Plazaola 1998), una de les característiques del qual és la necessària segmentació per poder establir-ne la seqüenciació i la progressió al llarg dels anys de l'escolaritat.²¹ El criteris per establir aquesta seqüenciació poden ser molt diversos. Els currículums oficials de llengua per a l'ensenyament primari i secundari dels països occidentals en són un exemple clar (Adell & Enciso 2011; Chartrand 2008). Una gramàtica pedagògica hauria d'oferir criteris bàsics per orientar en aquesta seqüenciació. En concret, n'esmentem i exemplifiquem tres:²² la interrelació de la sintaxi i el discurs, l'adequació al nivell de desenvolupament psicolingüístic i la transició de l'ús de les formes verbals a la generalització del concepte.

Interrelació de la sintaxi i el discurs

L'articulació entre les formes lingüístiques, observades i analitzades de manera aïllada, i el pla del discurs constitueix un dels punts clau per integrar l'ensenyament de la gramàtica a les condicions de producció i recepció d'enunciats situats en un context d'ús significatiu. Charolles & Combettes (2004) parlen de la necessitat de considerar les relacions entre el sistema lingüístic i les realitats extralingüístiques. Prenen com a punt de referència els postulats de la lingüística funcional i la lingüística cognitiva i posen en relleu que la sintaxi que apareix als manuals escolars és excessivament estructuralista i determina una visió geomètrica i formal dels elements que componen la frase entesa com a nucli bàsic de la sintaxi.²³ Aquests autors defensen un continu

21. Malgrat reconèixer la relació entre els sabers científics i els sabers que s'ensenyen a l'escola a través del procés de transposició didàctica, alguns autors consideren que la gramàtica escolar tradicionalment no és tant un producte de l'adequació dels sabers científics com de la influència de la institució escolar. Com diu Halté (2004: 15): «La programmation s'établit en fonction d'une *logique de l'objet d'enseignement* qui peut, selon le cas, se réduire à l'ordre d'exposition des manuels, ou s'incarner dans une "*progression*" pilotée par le professeur» (cursiva de l'autor).

22. No es planteja una seqüenciació per a l'ensenyament de la gramàtica, sinó que només es plantegen els criteris que cal tenir en compte a l'hora de fer-la.

23. «En aquest tipus de sintaxi es postula que les paraules es poden combinar o no per formar grups en funció de la seva naturalesa gramatical i els grups sintàctics constituïts poden mantenir o no certes relacions igualment en funció de la seva naturalesa. Les funcions gramaticals es defineixen a partir de la posició que ocupen

entre la proposició i la frase, i el discurs: «Si les llengües són el que són, si estan regides per principis que coneixem cada cop millor, no hi ha dubte que és a causa, d'una banda, de la seva (o d'una?) lògica organitzativa, però és poc probable que aquests determinismes interns predominin sobre els determinismes externs que constitueixen les habilitats cognitives dels qui les utilitzen» (Charolles & Combettes 2004: 102).

Efectivament, les categories gramaticals són elements que es manifesten en el discurs, són recursos de què el parlant disposa per usar el llenguatge amb les finalitats que es proposa. Alhora, però, aquests elements han estat estudiats i sistematitzats en el marc de la sintaxi. Per exemple, la majoria de gramàtiques escolars només parlen de l'article com a determinant del nom,²⁴ però rarament donen compte de la diferència entre:

- (8) *Compra pa.*
Compra el pa.
Compra un pa.

En canvi, els parlants són capaços d'entendre'n el diferent significat i els diferents contextos en què podem emetre enunciats com aquests; han fet seva la capacitat de triar la combinació adequada a la situació. Observar aquestes diferències hauria de ser previ a la definició de què és l'article, o, en tot cas, la reflexió sobre el significat i l'ús en el discurs s'ha de fer alhora que els alumnes s'apropen a una definició de la categoria.

Un segon exemple és la dificultat de la categoria pronom, que ve en gran part donada per la diversitat de nivells en què la podem considerar: des del punt de vista morfològic (diferents formes), lligat al sintàctic (diferents funcions sintàctiques), des del punt de vista textual (funció anafòrica o catafòrica) o des de l'enunciatu (funció díctica). La dispersió de l'estudi d'aquests nivells en cursos o lliçons diferents dificulta el coneixement de la categoria per part dels estudiants de primària i secundària. Sovint els criteris de dificultat que es fan servir per evitar la complexitat són només aparents i amaguen que el concepte de pronom és molt abstracte i que, en canvi, observar com funciona en contextos diversos és una manera menys abstracta d'acostar-s'hi. Una gramàtica pedagògica hauria d'oferir camins per abordar de manera més integral les categories gramaticals i alhora oferir vies per establir una progressió fonamentada.

els grups sintàctics a l'estructura jeràrquica, i la interpretació més semàntica d'aquestes funcions apareix com una reminiscència de l'anàlisi lògica tradicional que confon significat i forma. La sintaxi concebuda d'aquesta manera és fonamentalment categorial, dependencial, jeràrquica i recursiva» (Charolles & Combettes 2004: 95).

24. La *Gramàtica pràctica del català*, de Bastons, Bernadó & Comajoan (2011), dirigida sobretot als aprenents de català com a segona llengua, sí que té en compte aquests usos.

En el cas dels verbs, algunes recerques ens diuen que l'accés a l'observació de les formes verbals es fa en primer lloc a partir del significat i de l'ús (Casas 2012; Durán 2013). Per exemple, quan es demana a alumnes de secundària que expliquin la diferència entre

- (9) *Voldria una barra de pa.*
Vull una barra de pa.

la seva primera reacció és descriure les diferents situacions en què seria adequat utilitzar-ne una o l'altra. L'atenció a la forma verbal és secundària i induïda per la pregunta formulada (vegeu Durán 2013 i Casas, Durán & Fontich en aquest monogràfic). En concret, en les recerques de Durán (2013) i de Casas (2012) es posa èmfasi directament en l'observació de les formes verbals; els alumnes, quan se'ls demana de reflexionar sobre el valor dels verbs, es refereixen en primer lloc al seu funcionament en contextos possibles. No són, doncs, les activitats de producció oral o escrita ni tampoc la lectura les que desencadenen aquesta reflexió.

La conseqüència per a la gramàtica pedagògica és avui dia ja indiscutible: la sintaxi forma part de l'estudi del discurs. Que es parteixi de l'estudi de les formes verbals a partir del significat i l'ús no vol dir prendre com a punt de partida els textos en llur complexitat, ni tampoc necessàriament les activitats de lectura i escriptura, sinó que l'inici de l'observació de les formes verbals ha de ser-ne la possible inserció en situacions comunicatives.

Adequació al nivell de desenvolupament psicolingüístic

Els estudis sobre el desenvolupament lingüístic i psicolingüístic dels infants mostren que, tot i que l'ús de les formes lingüístiques és relativament precoç, el valor que adquireixen en el discurs en molts casos arriba als nivells màxims de desenvolupament en edats bastant tardanes. Per exemple, Ferreiro l'any 1971 va estudiar les estructures que expressen relacions temporals de simultaneïtat i successió entre esdeveniments en el marc de la psicologia piagetiana. La recerca constata que, en un primer estadi de desenvolupament cognitiu, la successió temporal en els enunciats està marcada per l'ordre de les proposicions coordinades o juxtaposades i els verbs conjugats en el mateix temps. En un nivell intermedi, s'observa el pas a la subordinació, l'intent de reflectir les relacions temporals, però també el conflicte entre la simultaneïtat de dues accions i la desigualtat de la seva naturalesa. Finalment, en el tercer estadi, es constata la utilització de la subordinació temporal en enunciats que no tenen per què seguir l'ordre dels fets.

Els estudis sobre el desenvolupament lingüístic (Gilboy *et al.* 1986; De Weck 2005; Bassano 2010, entre altres) i metalingüístic (Gombert 1990) dels infants haurien de ser referents per a un intent d'adequació dels continguts gramaticals als diferents nivells de l'escolaritat. Una gramàtica pedagògica que no els tingui en compte difícilment podrà ser d'ajut al professorat de l'ensenyament obligatori. Alguns estudis (Casas 2012: 515) posen de manifest la importància del desenvolupament cognitiu en alumnes de tercer i sisè de primària per reconèixer els valors no prototípics del temps verbal de present: per exemple, els alumnes de tercer tenen més dificultats per accedir al pla metalingüístic i prioritzen el pla pragmàtic i experiencial davant del conflicte plantejat.

De l'ús de les formes verbals a la generalització del concepte

El pas del l'ús de les formes verbals a la conceptualització, que implica un nivell bastant alt d'abstracció, no es fa de manera espontània i natural. És fruit d'un desenvolupament i aprenentatge progressius que requereixen de la mediació docent. Cal encara molta recerca didàctica per conèixer com pot ser aquest desenvolupament. De tota manera, es disposa d'algunes evidències i de propostes que poden ajudar a formular un possible procés, que es pot expressar de la manera següent: ús → designació → observació → identificació de la primera definició → problematització → nova definició → integració en un sistema.²⁵ A continuació fem una breu descripció dels passos d'aquest procés, que es poden aplicar totalment o parcialment a cada un dels conceptes que es van introduint al llarg de la programació per ensenyar gramàtica.

1. *Usar*. El primer pas per poder aprendre de manera explícita el funcionament d'una forma verbal i poder-la conceptualitzar hauria de ser-ne la utilització en la producció o comprensió del llenguatge. Rodríguez (2011), per exemple, mostra que alguns alumnes de secundària tenen dificultat a aprendre com funcionen algunes formes verbals del passat perquè les utilitzen poc o no les utilitzen en el seu llenguatge. El pas previ o simultani a l'observació de les formes gramaticals hauria de ser l'aprenentatge de l'ús. Ja fa uns anys, treballs com els de Montfort & Juárez (1981), Camps (1986), Lentin (1977) i Wells (1986) plantejaven models d'ensenyament que atendien aquest aspecte en els primers nivells de l'escolaritat.

2. *Designar*. Per designar les formes del llenguatge no és imprescindible haver-les definit prèviament. Designem algunes formes com a «paraula» i en canvi definir-ne

25. Vegeu Barth (2004).

el concepte és d'una dificultat extraordinària. A l'escola primària, per exemple, es poden designar paraules com a noms, d'altres com a verbs, o com adjectius, articles, etc. sense haver-les definit prèviament (trobem exemples d'aproximacions d'aquest tipus a les *Lliçons de llenguatge* d'Alexandre Galí (1931), a Camps 1986; i en alguns materials escolars com els llibres *Ull de bou* de 5è i de 6è de primària).²⁶ Aquesta activitat de designació és un primer contacte amb el terme que al llarg de l'escolaritat s'anirà delimitant i definint amb l'ajuda del docent.²⁷

3. *Observar*. Aquest és un dels moments clau de l'aprenentatge gramatical i és la base per a la posterior sistematització. Observar les formes lingüístiques a través d'operacions com les que enumeràvem i exemplificàvem a l'apartat 2.2 acostuma els aprenents a constatar semblances i diferències entre elles i a establir-ne de mica en mica els trets pertinents per categoritzar-les i poder establir una primera definició. Com hem vist, l'observació parteix del comportament i del significat dels elements verbals que s'observen per arribar a l'observació de les formes que els caracteritzen i poder formular una primera definició, que posteriorment, en sessions o en cursos posteriors, s'anirà precisant. Aquesta és una operació clau per a desencadenar l'activitat metalingüística i desenvolupar-la en la interacció verbal.

4. *Primera definició*. Sovint les primeres definicions que es donen a l'escola es corresponen amb algun aspecte de la categoria prototípica. Un parell d'exemples: a) Els llibres de text de primària defineixen el verb com a *acció*. Això permet enumerar paraules que són verbs, observar-ne en alguns textos, etc. i a partir d'aquí se'n poden identificar alguns, buscar-ne, etc. b) Els temps verbals es defineixen amb referència al temps cronològic-díctic: *abans-ara-després* (Casas 2012). I així amb la majoria de categories gramaticals. D'altra banda, els exemples que s'ofereixen als alumnes contribueixen a reforçar aquesta primera definició, com en el cas del subjecte que es presenta inicialment com el primer element d'una frase (Notario 2001). Aquests inicis podrien ser un primer pas per entrar en la conceptualització gramatical. El problema és que es converteixen en «la definició» que els estudiants utilitzen al llarg de *tota* l'escolaritat. El concepte queda reduït a una simplificació del prototipus i no s'avança en la complexitat de les diferents categories. Per això, aquesta primera definició s'ha de trencar abans que no es fossilitzi i problematitzar-la tot seguit.

26. A. Camps, M. Camps, T. Colomer & M. Milian (1994 i 1995), *Ull de bou. Llengua Catalana. Cicle superior de primària 1 i 2*, Barcelona, Barcanova.

27. En els primers nivells de primària, es pot parlar de les paraules utilitzant un terme sense portar els infants a fer observacions sistemàtiques. Per exemple, se'ls diu: «escriu noms de coses» o «posa l'article davant del nom» o «diguen-me verbs que indiquen moviment»; això abans de definir aquestes categories o abans de fer activitat d'observació sistemàtica per destacar-ne les característiques que poden portar a la definició.

5. *Problematitzar*. La complexitat de les categories gramaticals no es pot presentar de cop als aprenents; ara bé, l'excessiva simplificació porta a conceptes erronis. El camí perquè això no passi hauria de passar per evitar definicions tancades (*el verb és...*; *el subjecte és...*) i anar introduint progressivament nous elements que permetin avançar en aquesta complexitat. El segon pas, després d'una primera definició molt simple, és problematitzar-la: *Tots el verbs indiquen acció? Viure, pensar, etc. Hi ha noms que es refereixen a accions: sortida, menjada, etc.* Aleshores podem avançar en altres característiques de la categoria verb, com ara la persona o el temps. Més endavant, es pot fer explícit que hi ha paraules que «fan» de noms, de verbs o d'adjectius sense que s'ajustin a la definició prototípica. En resum, caldrà mostrar que les fronteres entre categories poden ser difuses.

6. *Nova definició*. La problematització que haurà permès avançar en la complexitat permetrà una definició més ampla que la inicial, encara que no sigui la definitiva.

7. *La integració en un sistema*. Els passos precedents hauran contribuït a generalitzar la noció, avançant cap a un nivell d'abstracció més alt, propi del coneixement científic. Perquè un nou concepte tingui significativitat s'ha de posar en relació amb els altres conceptes propis del camp de coneixement al qual pertany. La manca de relació entre les nocions gramaticals en molts dels materials escolars actuals deriva en una atomització dels continguts i en la manca de funcionalitat en relació amb la reflexió sobre l'ús de la llengua.

3. REFLEXIÓ FINAL

En aquest article hem volgut destacar algunes idees que considerem a la base de la reflexió sobre les característiques d'una gramàtica per a l'ensenyament. En primer lloc, distingim entre una *gramàtica de referència* descriptiva, normativa i contrastiva, centrada en els continguts, d'una *gramàtica pedagògica*, que hauria d'oferir camins per a la reflexió. No volem dir amb això que una gramàtica pedagògica hagi de ser un manual de didàctica de la gramàtica. No és la seva funció explicitar com s'ha d'ensenyar gramàtica (per exemple, en relació amb els textos, amb les diverses llengües d'aprenentatge, en relació amb l'edat dels alumnes, etc.); però sí que ho hauria de ser mostrar els procediments adequats perquè el coneixement gramatical es construeixi en la reflexió i serveixi per a la reflexió sobre la llengua. Pensar en l'ensenyament (parlem d'una gramàtica pedagògica) ha de voler dir pensar també en les capacitats dels infants i adolescents i basar-s'hi per fer-les desenvolupar i avançar cap a un coneixement estructurat de la llengua. La base és la capacitat humana d'elaborar

conceptes sobre el món i sobre els mateixos objectes del pensament i de l'acció. La llengua és un d'aquests objectes, i de l'activitat que consisteix a prendre la llengua com a objecte d'observació i d'anàlisi i d'expressar-les verbalment en diem *activitat metalingüística*. Els infants, des de molt aviat, manifesten la capacitat de dur a terme aquesta activitat i l'escola té la responsabilitat de basar-s'hi i fer-la evolucionar. Perquè això sigui possible el professorat necessita eines potents i complexes com ho pot ser una gramàtica pedagògica.

ANNA CAMPS

Universitat Autònoma de Barcelona
anna.camps@uab.cat

MARTA MILIAN

Universitat Autònoma de Barcelona
marta.milian@uab.cat

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ADELL, P. & J. SÁNCHEZ ENCISO (2011) «El currículum de llengües: descripció i anàlisi per pensar la programació», dins A. Camps (coord.), *Llengua catalana i literatura. Complements de formació disciplinària*, Barcelona, Graó, pp. 167-193.
- BARTH, B. M. (2004) *Le savoir en construction*, París, Retz.
- BASSANO, D. (2010) «L'acquisition des verbes en français: Un exemple de l'interface lexicale/grammaire», *Synergies France*, 6, pp. 27-39.
- BASTARDAS, A. (2013) «Complexitat i fenomen (socio)lingüístic», *Llengua, Societat i Comunicació*, 11, 5-14. [En línia: <http://revistes.ub/index.php/LSC/>.]
- BASTONS, N., C. BERNADÓ & LL. COMAJOAN (2011) *Gramàtica pràctica del català. Marc europeu comú de referència per a les llengües A1-B2*, Barcelona, Teide.
- BERNÁRDEZ, E. (2008) *El lenguaje como cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
- (2011) «Activitat humana i llenguatge», dins A. Camps, (coord.), *Llengua catalana i literatura. Complements de formació disciplinària*, Barcelona, Graó, pp. 11-21.
- BESSE, H. & R. PORQUIER (1984) *Grammaires et didactique des langues*, París, Hatier-Crédif.
- BRONCKART, J. P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, París, Delachaux et Niestlé.

- BRONCKART, J. P. & I. PLAZAOLA (1998) «La transposition didactique, Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice», *Pratiques*, 97-98, pp. 35-58 (reproduït en català a A. Camps & M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, pp. 39-63).
- CAMPS, A. (1986) *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 6 i els 10 anys*, Barcelona, Barcanova.
- (2000a) «Aprendre gramàtica», dins A. Camps & M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, pp. 101-118.
- (2000b) «El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals», dins J. Macià & J. Solà (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, Barcelona, Graó, pp. 121-136.
- coord. (2005) *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. *et al.* (2001) «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal», dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*, Barcelona, Graó, pp. 161-180.
- CAMPS, A., O. Guasch, M. Milian & T. Ribas (2001) «L'écrit dans l'oral: le texte proposé», dins R. Bouchard, M.-M. de Gaulmin & A. Rabatel (eds.), *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*, París, L'Harmattan, pp. 293-310.
- CAMPS, A., T. Ribas, M. Milian & O. Guasch (1997) «Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, pp. 13-28.
- CAMPS, A. & M. FERRER, coords. (2000) *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó.
- CASAS, M. (2012) *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària*. [Tesi doctoral no publicada, UAB. En línia: <http://hdl.handle.net/10803/98339>.]
- CASAS, M., C. DURÁN & X. FONTICH (2017) «La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb», *Caplletra*, 63, pp. 111-138.
- CASTAÑEDA, A. & R. ALONSO (2009) «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE», *MarcoELE*, 8, pp. 1-33.
- CASTELLÀ, J. M. (1992) *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empúries.
- CHAROLLES, M. & B. COMBETTES (2004 [1a ed. 2001]) «De la frase al discurs: ruptura i continuïtat», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, pp. 79-103. [Traducció al català de «De la phrase au discours: rupture et continuité», dins C. Garcia-Debanc, J.-P. Confais & M. Grandaty (eds.), *Quelles*

- grammaires enseigner à l'école et au collège: Discourse, genres, texte, phrase*, París, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, pp. 117-141.]
- CHARTRAND, S.-G. (2008) [amb la col·laboració de H. Paradis, M.-C. Paret & S. Richard] *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois: répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*, Québec, Publications Québec Français. [En línia: http://www.fse.ulaval.ca/faculte/publications/?no_publication=2374.]
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- COLL, C. (1988) «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo», *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- CONNORS, R. J. (2000) «The Erasure of the sentence», *College Composition and Communication*, 51 (1), pp. 96-128.
- CUENCA, M. J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- (2000) «Lingüística teòrica i lingüística aplicada a l'ensenyament de llengües», *Quaderns de Sintagma*, 4, pp. 35-50.
- DE KNOP, S. & T. DE RYCKERT (2008) *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, Nova York, Mouton de Gruyter.
- DE WECK, G. (2005) «L'appropriation des discours par les jeunes enfants», dins B. Pierart (dir.), *Le langage de l'enfant*, Brussel·les, De Boeck, pp. 179-183.
- DUCARD, D. (2001) «Langue, énonciation, discours», dins C. Garcia-Debanc, J.-P. Confais & M. Grandaty (coords.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège? Discours, genres, texte, phrase*, París, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, pp. 22-32.
- DURÁN, C. (2013) *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. [Tesi doctoral no publicada, UAB. En línia: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129184/cdr1de1.pdf?sequence=1>.]
- ESCANDELL, M. V. & M. LEONETTI (2011) «El estudio de la lengua: comunicación y gramática», dins U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Graó, pp. 61-80.
- EVANS, V. & GREEN, M. V. (2006) *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Edimburg, University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1985) *Didáctica de la gramática*, Madrid, Narcea.
- FERREIRO, E. (1971) *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Ginebra, Droz.

- FERRER, M. & C. RODRÍGUEZ GONZALO (2010) «La lingüística del texto en los manuales de la ESO», dins T. Ribas, (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, pp. 97-116.
- FISHER, C. (1996) «Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif», dins S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Paris, Les Éditions Logiques, pp. 314-340.
- (2006) *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE/Horsori.
- (2014) «Le verbe, centre de la phrase», dins A. C. Gomila & D. Ulma (dirs.), *Le verbe en toute complexité*, Paris, L'Harmattan, pp. 68-82.
- FONTICH, X. & A. CAMPS (2014) «Towards a rationale for research into grammar teaching in schools», *Research Papers in Education*, 29/5, pp. 598-625.
- FRENCH, R. (2010) «Primary school children learning grammar: Rethinking the possibilities», dins T. Locke (ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*, Nova York, Routledge, pp. 206-229.
- GALÍ, A. (1931) *Lliçons de llenguatge*, Barcelona, Editorial Pedagògica.
- GILBOY, E., A. NADAL, J. M. SERRA & I. VILA (1986) «Tense and aspect development in Spanish», *First Language*, 6, pp. 227-277.
- GOMBERT, J. É. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978) *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Baltimore, University Park Press.
- HALTÉ, J.-F. (2004) «La grammaire au coeur des apprentissages?», dins C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Ais de Provença, Publications de l'Université de Provence, pp. 11-23.
- HERNANZ, M. L. (1997) «Teoria i descripció en l'anàlisi gramatical», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, pp. 35-59.
- HUNT, K. W. (1983) «Sentence combining and the teaching of writing», dins A. M. Martlew (ed.), *The psychology of written composition*, Nova York, John Wiley and Sons, pp. 99-125.
- LANTOLF, J. P. & M. E. POEHNER (2011) «Dynamic assessment in the classroom: Vygostkian praxis for second language development», *Language Teaching Research*, 15 (1), pp. 11-33.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003) *Teaching language: From grammar to grammaring*, Boston, MA, Thomson/Heinle.
- (2006) «On the need for a new understanding of language», *Journal of Applied Linguistics*, 3/3, pp. 281-304.
- LEMKE, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia*, Barcelona, Paidós.

- LENTIN, L. (1977) *Du parler au lire*, París, ESF.
- MAINGUENEAU, D. (2001) «Le recours à la notion de discours en didactique», dins C. Garcia-Debanc, J.-M. Confais & P. Grandaty (coords.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège? Discours, genres, texte, phrase*, París, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, pp. 15-22.
- MILIAN, M. (2005) «Parlar per “fer” gramàtica», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, pp. 11-30.
- MILIAN, M. & A. CAMPS (2006) «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)», dins A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas*, Barcelona, Graó, pp. 25-53.
- MONTFORT, M. & A. JUÁREZ (1981) *El niño que habla*, Madrid, Nuestra Cultura.
- MYHILL, D. (2011) «The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers», dins V. Berninger (ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive writing research to cognitive psychology*, Psychology Press / Taylor Francis Group.
- MYHILL, D. *et al.* (2011) «Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding», *Research Papers in Education*, pp. 1-28.
- NOTARIO, G. (2001) «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto», dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, pp. 181-193.
- ODLIN, T. (1994) *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- PENNINGTON, M. (2002) «Grammar and communication: New directions in theory and practice», dins E. Hinkel & S. Fotos (eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Mahwah, NJ / Londres, Erlbaum, pp. 77-98.
- PORTINE, H. (1999) «Didactique de la grammaire: vers une nouvelle *enkuklios paideia?*», *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 23, pp. 195-209.
- RIBAS, T. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó.
- ROBINSON, P & N. C. ELLIS (2008) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Nova York, Routledge.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011) *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. [Tesi de doctorat, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.]
- SWAIN, M. & Y. WATANABE (2013) «Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning», dins C. Chapelle (ed.), *The encyclopaedia of applied*

- linguistics. Social, dynamic and complexity theory approaches to second language acquisition*, Nova York, Wiley-Blackwell.
- TITONE, R. (1976) *Psicolingüística aplicada*, Buenos Aires, Kapelusz.
- TYLER, A. (2012) *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basis and experimental evidence*, Nova York, Routledge.
- VAN RAEMDONCK, D. (2012) «Le sens grammatical. Élaboration d'un référentiel à l'usage des enseignants», *Langue Française*, 176, pp. 85-100.
- VARGAS, C. (2004) «La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recombinaison à la reconfiguration», dins C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue*, Ais de Provença, Publications de l'Université de Provence, pp. 35-48.
- VIGOTSKI, S. L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- WELLS, G. (1988) *The meaning makers*, Londres, Heinemann. [Traducció al castellà: *Aprender a leer y a escribir*, Barcelona, Laia / Cuadernos de Pedagogía].
- ZAYAS, F. (2000) «Treballem l'oració», dins A. Camps & M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, pp. 119-131.
- (2001) «L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 25, pp. 19-30.
- (2011) «El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua», dins U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó, pp. 91-106.